

■ DZIECKO W OCZACH SWOICH RODZICÓW. ZNACZENIE OBRAZU DZIECKA W UMYŚLE RODZICA DLA ROZWOJU STRUKTURY *SELF* DZIECKA

CHILD IN THE EYES OF HIS PARENTS. THE IMPACT OF REPRESENTATION OF CHILD IN PARENT'S MIND ON THE DEVELOPMENT OF CHILD'S SELF STRUCTURE

Karolina Dejko

Katedra Psychiatrii Collegium Medicum
Uniwersytet Jagielloński

STRESZCZENIE

Prezentowana praca ma charakter poglądowy i podejmuje problematykę rozwoju struktury *self* dziecka w kontekście bliskiej, emocjonalnej relacji z opiekunem. Struktura *self* jest ważnym czynnikiem wpływającym na poziom funkcjonowania psychospołecznej jednostki, a tym samym jest ważnym determinansem jej zdrowia. Kształtowanie się obrazu własnej osoby oraz rozwój procesów konstruujących ten obraz przebiega w odniesieniu do reprezentacji dziecka w umyśle jego opiekuna. Dlatego też ważne jest, by ten obraz był jak najbardziej adekwatny oraz złożony. W prezentowanej pracy opisane zostały dwa czynniki wpływające na kształtowanie się reprezentacji dziecka w umyśle opiekuna – zdolność opiekuna do mentalizowania zachowań i doświadczeń dziecka oraz charakterystyka dziecka. Drugi czynnik opisany został na przykładzie zachowań dzieci cierpiących na całościowe zaburzenia rozwoju ze spektrum autyzmu. Opisywane czynniki są silnie ze sobą związane, pozostają we wzajemnym wpływie oraz kształtują styl wchodzenia w interakcje, budowania bliskiej relacji, czyli *styl życia* w rodzinie.

SŁOWA KLUCZOWE: obraz własnej osoby, mentalizacja, autyzm, zaburzenia rozwoju ze spektrum autyzmu.

ABSTRACT

This is a review article which takes issues of the development of *self* structure in the context of intimate, emotional relationship with parent. The *self* structure serves as an important factor which impacts psychological and social functioning of a person and is therefore an important determinant of health. Constructing self-concept and development of processes which carry out its creation is based upon representation of child in parent's mind. Therefore, it is important that this representation is adequate and complex. In the work which is being presented two factors which influence this representation are described: mentalization skills of parent and characteristics of child. The second factor is described on the basis of an example of behaviors of children with Autism Spectrum Disorders. The described factors are interrelated, influence one another, and shape style of building relations within a family – shape *family lifestyle*.

KEYWORDS: self-concept, mentalization, autism, autism spectrum disorders.

Rozwój obrazu własnej osoby oraz znaczenie, jakie dla tego procesu ma reprezentacja dziecka w umyśle rodzica

Self definiowane jest jako pojęcie używane do opisu siebie jako osoby o specyficznych cechach, siebie jako całości, która jest odrębna i wyróżnia się od innych ludzi oraz innych elementów świata zewnętrznego. Pojęcie to wywodzi się z freudowskiego *das Ich*, które na język polski tłumaczone jest jako *ego* lub *Ja* [1]. Innym, klasycznym w psychologii sposobem konceptualizowania *self* jest podział zaproponowany przez Jamesa – *me* oraz *I*. *Me* odnosi się do obrazu siebie, czyli reprezentacji zbioru własnych cech, które dana osoba uważa za prawdziwe i ważne („mam niebieskie oczy”, „dobrze

gram na pianinie”, „jestem osobą dobrze wykształconą”, itp.). *I* opisywane jest jako *ja podmiotowe*, które aktywnie konstruuje obraz własnej osoby przez organizowanie i nadawanie znaczenia doświadczeniu, zapewnia poczucie ciągłości w czasie oraz świadomość własnej odrębności [2]. Niniejsza praca podejmuje problematykę rozwoju *self* dziecka w obu opisanych aspektach – rozwoju obrazu siebie oraz rozwoju procesów, które ten obraz konstruują.

Rozwój obrazu siebie oraz podmiotowego *self* przebiega stopniowo oraz opisywany jest w odniesieniu do pięciu poziomów: fizycznego, społecznego, teleologicznego, intencjonalnego oraz autobiograficznego [3]. Początkowo dziecko poznaje siebie jako jednostkę odręb-

na fizycznie, uczy się odróżniać członki własnego ciała od elementów świata zewnętrznego oraz odkrywa, że może dokonywać zmian w świecie zewnętrznym. Kolejny etap rozwoju polega na odkrywaniu własnej sprawczości w odniesieniu do zachowań i emocji innych ludzi. Następnie dziecko zaczyna rozróżniać własne działania od jego celu, co umożliwia mu podejmowanie aktywności w sposób bardziej elastyczny i adekwatny wobec środowiska zewnętrznego. Kolejnym etapem rozwoju *self* jest uzyskanie świadomości, że u podstaw zachowań mogą leżeć myśli, uczucia, intencje i potrzeby. Ostatnim poziomem rozwoju jest ukształtowanie *Ja* ciągłego w czasie, obrazu siebie, który jest złożony i wewnętrznie spójny.

Prawidłowo ukształtowana struktura *self* obejmuje złożony, spójny, stały obraz siebie, dobrze rozwiniętą zdolność do identyfikowania, nazywania i rozumienia własnych potrzeb i emocji oraz umiejętność odróżniania rzeczywistości zewnętrznej od własnych przekonań, które stanowią jej reprezentację. Stanowi to podstawę spójnej i stabilnej struktury osobowości oraz odgrywa kluczową rolę w procesie regulacji własnych emocji. Złożony i spójny obraz własnej osoby oraz umiejętność organizowania i rozumienia własnych doświadczeń stanowi podstawę dla poczucia własnej wartości oraz przeżywania siebie jako jednostki odrębnej, niezależnej, wewnątrzsterownej i sprawczej. Relacje społeczne stają się bardziej zrozumiałe i przewidywalne, co prowadzi do wzrostu poczucia bezpieczeństwa w kontaktach interpersonalnych [4]. Badania wykazują, że złożona, spójna i stabilna struktura *self*, związana z wysokim poziomem zdolności do mentalizowania jest istotnym czynnikiem ochronnym powstawania zaburzeń psychicznych. W przeciwnym wypadku stanowi istotny czynnik ryzyka ich rozwoju [5]. Powyższy opis podkreśla znaczenie prawidłowego rozwoju struktury *self*, w tym obrazu własnej osoby oraz mechanizmów regulacyjnych dla sprawnego funkcjonowania psychospołecznego jednostki, zdrowia oraz jakości życia.

Wyniki wielu badań wskazują, że rozwój poznawczo-emocjonalny dziecka nie dokonuje się w próżni, ale osadzone jest ono w kontekście bliskiej relacji z podstawowymi opiekunami – obiektami przywiązania, którymi najczęściej są rodzice [6, 7, 8, 9]. Doświadczenia zdobywane w ramach powtarzających się interakcji z rodzicami wpływają zarówno na to co dziecko myśli o sobie, innych ludziach oraz relacjach z innymi, jak również na to w jaki sposób opracowuje te treści oraz jak interpretuje nowe doświadczenia [10]. Bliskie relacje z innymi ludźmi stanowią źródło doświadczeń, na podstawie których dziecko zdobywa informacje o sobie, innych oraz otaczającym świecie. Na tym jednak wpływ jakości relacji z opiekunami nie kończy się. Psychologowie badający

rodzącą się samoświadomość dziecka podkreślają, że inni ludzie – ich zachowania, reakcje i opinie stanowią tzw. *lustro społeczne*, w którym dziecko przegląda się i na tej podstawie buduje obraz siebie [11]. Kluczowym elementem jest to, jak dziecko jest postrzegane przez inne osoby. Dobrym przykładem związku między tym, jak rodzic postrzega swoje dziecko a zachowaniem rodzica i funkcjonowaniem dziecka są wyniki badań Kasari i Sigman [12]. Rodzice dzieci autystycznych, którzy opisywali swoje dziecko jako „trudniejsze” przejawiali mniejsze zaangażowanie podczas zabawy z dzieckiem. Dzieci opisywane jako „trudniejsze” wykazywały również mniejszą responsywność w trakcie interakcji z osobą badającą. Obserwowane zależności można wyjaśniać w odniesieniu do tzw. *efektu Pigmaliona*, który wyjaśnia zaistnienie pewnych zachowań u danej osoby jako wywołanych przez działania innych osób, wynikających z wcześniejszych przekonań i oczekiwań co do efektu [13].

Winnicott [14] pisał, że obraz siebie u dziecka rozwija się w oparciu o to, jak je postrzega i przeżywa jego matka. Dziecko „przegląda się w umyśle matki niczym w lustrze” oraz internalizuje, czyli przyjmuje za swój, obraz, który w nim odnajdzie. Podobną perspektywę przyjmuje Fonagy [3, 15, 16], który podkreśla, że prawidłowy rozwój *self* dziecka zależy od tego czy jego matka postrzega je jako podmiot posiadający własny, złożony świat przeżyć wewnętrznych, oraz uznaje, że jest on odrębny od świata jej własnych uczuć i myśli. Konstruowanie obrazu własnej osoby przebiega w oparciu o proces mentalizacji, czyli organizowania doświadczenia społecznego i nadawania mu sensu w odniesieniu do stanów umysłowych, takich jak uczucia, myśli, intencje, plany, potrzeby, itp. Dziecko stopniowo uczy się porządkować swoje doświadczenie na poziomie symbolicznym, przez nadawanie odpowiednich nazw obserwacjom, wrażeniom i przeżyciom. Początkowo, kiedy jego zdolności do organizacji i regulacji doświadczenia są bardzo słabe, zadanie to spełniane jest przez opiekuna. Wrażliwy rodzic łatwo dostrzega i prawidłowo rozpoznaje uczucia swojego dziecka, reaguje na nie próbą ich regulacji (wzmacnianie, kiedy są to doświadczenia przyjemne i osłabianie lub skracanie w przypadku doświadczeń nieprzyjemnych), *odzwierciedla* stan emocjonalny dziecka przez ekspresję mimiczną i wokalizacje oraz nazywa, czyli przenosi proces opracowywania emocji na poziom symboliczny. Dziecko stopniowo internalizuje rodzicielską funkcję regulacyjną, w wyniku czego kształtuje się jego *self* – sprawcze, podmiotowe *I*. Umiejętność rozpoznawania co czuje i co myśli staje się również podstawą do gromadzenia wiedzy o sobie – jakie jest, czyli kształtowania się drugiego aspektu *self* – kategorialnego *me*. Warunkami niezbędnymi do budowa-

nia struktury *self* dziecka są poczucie bezpieczeństwa w relacji z opiekunem oraz adekwatny i złożony obraz dziecka konstruowany w umyśle opiekuna.

Reprezentacja dziecka w umyśle rodzica – czynniki wpływające na jej konstruowanie

Wyżej opisane konceptualizacje wskazują znaczenie jakości reprezentacji dziecka w umyśle jego opiekuna dla rozwoju *self* dziecka. Obraz dziecka kształtuje się pod wpływem czynników, które są związane z charakterystyką zarówno rodzica, jak i dziecka. Wielość i złożoność zmiennych jest tak duża, że trudno byłoby opisać je w sposób pełny i dogłębny [17]. W niniejszej pracy zostały wybrane dwa czynniki, które wydają się mieć duże znaczenie dla kształtowania reprezentacji dziecka w umyśle rodzica: zdolność rodzica do mentalizowania oraz zachowania dziecka wynikające z zaburzeń rozwoju.

Mentalizowanie definiowane jest jako umiejętność nadawania znaczenia działaniom własnym i innych osób przez odnoszenie się do intencjonalnych stanów umysłowych, czyli rozumienie ich w kategoriach myśli, przekonań, uczuć, pragnień, itp. [15]. Innymi słowy, jest zdolnością do opracowywania emocji oraz organizacji własnego doświadczenia na poziomie symbolicznym. W kontekście relacji rodzic-dziecko pojęcie to służy do opisu umiejętności poddawania refleksji wewnętrznych przeżyć swojego dziecka [3]. Slade [18], wyjaśniając pojęcie mentalizacji z perspektywy psychoanalitycznej, wskazuje na podwójność opisywanej zdolności. Z jednej strony obejmuje ona procesy poznawcze, zbliżone do wglądu lub przyjmowania perspektywy, z drugiej strony obejmuje procesy emocjonalne, czyli zdolność do utrzymywania, regulowania i pełnego doświadczenia emocji swoich i innych ludzi, w taki sposób, który nie byłby przytłaczający lub nie prowadziłby do wycofania się.

Dobrze rozwinięta zdolność do mentalizowania jest niezbędnym czynnikiem kształtującym adekwatny i złożony obraz dziecka. Przeżywane jest ono jako jednostka odrębna i autonomiczna, podmiot własnych działań, który posiada złożony świat przeżyć wewnętrznych. Dobrze rozwinięta zdolność do mentalizowania jest czynnikiem umożliwiającym uznanie, że świat przeżyć wewnętrznych dziecka jest odrębny od przekonań, potrzeb i emocji przeżywanych przez rodzica. Rodzic, który przyjmuje postawę refleksyjną potrafi adekwatnie rozpoznać uczucia i potrzeby doświadczone przez swoje dziecko, uznać, czyli przyjąć ich istnienie bez lęku i próby ich negowania, odzwierciedlić i trafnie nazwać doświadczenia wewnętrzne dziecka [3]. Można opisać to w sposób bardziej obrazowy – zdolność rodzica do mentalizowania decyduje o jakości lustra, w którym dziecko przegląda się próbując określić kim jest i jakie jest.

Innym bardzo ważnym czynnikiem wpływającym na kształtowanie się obrazu dziecka w umyśle jego rodzica jest charakterystyka dziecka. Dix [19] wskazuje, że niektóre dzieci mają takie cechy, które sprawiają, że ich rodzice są bardziej skłonni przeżywać uczucia pozytywne lub negatywne wobec nich. Sharp [20], powołując się na przełomowe prace Thomasa i Chess, pisze o wpływie temperamentu dziecka na zachowania rodziców względem niego. Wydaje się zrozumiałe, że temperament dziecka może wchodzić w interakcję ze zdolnością rodzica do poddawania refleksji zachowań swoich i dziecka w kontekście bliskiej, uczuciowej relacji, a wynik tej interakcji w sposób znaczący wpływa na charakter więzi oraz wzajemne postrzeganie się obu stron [20]. Pisula [17] pisze, że charakterystyka dziecka (dotycząca między innymi jego temperamentu, zaburzeń rozwoju czy nasilenia trudnych zachowań) ma znaczący wpływ na poziom stresu doświadczanego przez matkę. Stres ten wpływa następnie na to, jak postrzega ona swoje dziecko, jakie ma wobec niego oczekiwania i jak się zachowuje w relacji z nim. Zachowania matki wobec dziecka warunkują to, jakie doświadczenia dziecko wyniesie z tej relacji i jaką rolę odegrają one w kształtowaniu się jego psychiki. Należy podkreślić, że doświadczenia wyniesione z relacji z obiektem przywiązania mają szczególne znaczenie w kształtowaniu się psychiki, w tym obrazu siebie dziecka.

Podobną perspektywę przyjmują teoretycy uczenia się poznawczo-społecznego. Podkreślają, że dziecko ma duży wpływ na przebieg procesu socjalizacji, przez wpływ na postawy i zachowania opiekunów. Rodzice przyjmują początkowo rolę bardziej aktywną, a przez dopasowanie swoich zachowań do możliwości i potrzeb dziecka biorą odpowiedzialność za regulację emocjonalną w tworzonej diadzie. Podobny opis relacji o charakterze transakcyjnym, w których zachowania obu stron wpływają na siebie wzajemnie, można odnaleźć w systemowych koncepcjach funkcjonowania rodziny [21].

Czynniki zniekształcające reprezentację dziecka związane z niską zdolnością rodziców do mentalizowania oraz zaburzeniami rozwoju dziecka

Pierwszą kategorią czynników, które mogą zniekształcać reprezentację dziecka w umyśle jego rodziców są czynniki związane z niską zdolnością rodziców do mentalizowania doświadczeń własnych i swojego dziecka. Obejmuje to zarówno zupełne unikanie rozumienia zachowań swoich i innych ludzi w odniesieniu do kategorii stanów umysłowych (myśli, przekonania, plany, intencje, uczucia i potrzeby), jak i niechętnie czy wrogie nastawienie względem refleksyjnego opracowywania doświadczenia. Innym czynnikiem zakłócającym

konstruowanie adekwatnego obrazu swojego dziecka w umyśle jest zniekształcone mentalizowanie. Pierwszym rodzajem zniekształceń jest brak wyraźnego zaznaczenia, że odzwierciedlana przez rodzica emocja nie jest tym, co on sam czuje, a raczej odbiciem stanu emocjonalnego dziecka. W konsekwencji dziecko nie odczytuje ekspresji mimicznej rodzica, wokalizacji i jego zachowania jako odbicia swoich własnych emocji, ale jako wyraz stanu emocjonalnego rodzica. Dziecko nie otrzymuje więc od rodzica informacji zwrotnej o swoim własnym stanie emocjonalnym i jeśli taki wzór interakcji powtarza się, może mieć to znaczący wpływ na kształtowanie się obrazu siebie i zdolności do samokontroli u dziecka. Dziecko może zacząć doświadczać samo siebie jako „emocjonalnie puste”, co znacząco zubaża obraz własnej osoby oraz możliwości jego konstruowania. Inny rodzaj zniekształcenia to nieadekwatne odczytywanie emocji przeżywanych przez dziecko. Przykładowo, jeśli matka ma trudność w opracowywaniu własnego uczucia złości, może ekspresję złości u dziecka interpretować jako przejaw smutku. W konsekwencji, dziecko otrzymuje od matki zniekształconą reprezentację tego co w danym momencie czuje, co w znacznym stopniu może wpływać na jego zdolność określania tego jakie jest i kim jest [3].

Druga kategoria czynników zniekształcających obraz dziecka w umyśle rodzica – charakterystyka dziecka zostanie opisana na przykładzie doświadczeń dzieci cierpiących na całościowe zaburzenia rozwoju i ich rodziców. W pierwszej części artykułu opisane zostało znaczenie postrzegania dziecka jako intencjonalnego podmiotu, sprawczego, kierującego swoim zachowaniem w oparciu o złożony świat przeżyć intrapsychicznych. Należy jednak zastanowić się czy ukształtowanie się takiej reprezentacji dziecka w umyśle rodzica jest możliwe w przypadku, kiedy dziecko zachowuje się w sposób sprzeczny z takim obrazem. Dzieci chorujące na całościowe zaburzenia rozwoju ze spektrum autyzmu mają znaczne trudności z tzw. *teorią umysłu*, czyli rozumieniem zachowania swojego i innych ludzi w odniesieniu do stanów umysłowych [22]. Ich zachowanie, wskazujące na pomijanie uczuć swoich i innych ludzi jako ważnego aspektu rzeczywistości, może stanowić źródło trudnych dla rodzica przeżyć oraz nie pozostawać bez wpływu na reprezentację, jaka tworzy się w umyśle rodzica [17]. Dzieci cierpiące na całościowe zaburzenia rozwoju ze spektrum autyzmu cechują się znacznie obniżoną responsywnością, przejawiającą się brakiem lub zmniejszoną częstotliwością nawiązywania kontaktu wzrokowego, patrzeniem w przestrzeń w trakcie wspólnej interakcji lub tzw. *omiatanie twarzy rozmówcy*. Dziecko ma trudność w uwzględnieniu intencji, celów i emocji partnera interakcji i w konsekwencji

zachowuje się tak, jakby negowało ich istnienie. Charakterystyczne jest unikanie rozmów na temat uczuć, relacji, tendencja do dewaluowania wspólnie spędzanego czasu, odrzucanie prób pogłębiania relacji oraz deklarowany brak przyjemności w związku ze wspólnym spędzaniem czasu. Wyraźna jest skłonność do pozostawania samemu, preferowanie samotności, odrzucenie współdziałania i dzielenia aktywności z innymi. Inną typową dla autyzmu cechą jest brak wzajemności, niechęć do współdzielenia uwagi i podejmowanych działań, angażowania się we wspólne zainteresowania, dzielenia się radością [23]. Takie zachowania mogą utrudniać proces kształtowania się reprezentacji dziecka w umyśle rodzica jako podmiotu kierującego się własnymi uczuciami, potrzebami i intencjami, podmiotu autonomicznego i sprawczego. Wydaje się to spójne z wynikami badań Pisuli [17], z których wynika, że matki dzieci autystycznych podejmują więcej zachowań kontrolujących i dyrektywnych w trakcie interakcji ze swoimi dziećmi niż matki dzieci z zespołem Downa oraz dzieci w normie rozwojowej.

Dwa wyżej opisane czynniki zniekształcające reprezentację dziecka w umyśle jego rodzica zostały rozdzielone wyłącznie w celu otrzymania większej przejrzystości analizy. W rzeczywistości jednak wydaje się, że są ze sobą ściśle związane oraz wzajemnie na siebie oddziałują. Sharp [20] podkreśla, że podstawą procesu mentalizacji jest obopólne dążenie do „spotkania się dwóch umysłów” (ang. *meeting of minds*), gotowość do współdzielenia uwagi, emocji i rozumienia doświadczanych czy obserwowanych zdarzeń. Tomasello [24] pisze, że warunkiem koniecznym jest nie tylko zdolność, ale i motywacja do współdzielenia z drugą osobą doświadczanych przez siebie emocji. W przypadku interakcji dzieci autystycznych i ich rodziców spełnienie tego warunku wydaje się utrudnione. Pisula [17] wskazuje na duże obciążenie matki w zakresie dostosowania swojego zachowania do sztywnego i trudnego do zmiany zachowania jej partnera w interakcji – dziecka. Wyniki jej badań wskazują, że matki dzieci autystycznych cechują się dużą wrażliwością i responsywnością w relacji ze swoimi dziećmi, ale jednocześnie doświadczają znacznie wyższego poziomu stresu oraz ryzyka depresji niż matki dzieci z zespołem Downa i w normie rozwojowej.

Wnioski

Otwartość rodzica na przeżycia dziecka, uważność w codziennych interakcjach z nim oraz gotowość do uznania, że jest ono odrębnym podmiotem, posiadającym swój własny świat przeżyć wewnętrznych stanowi podstawę dla prawidłowego rozwoju osobowości dziecka. Ponadto, stanowi czynnik ochronny występowania

trudności społecznych, emocjonalnych, poznawczych w dalszych etapach jego rozwoju. Znaczenie omawianych zależności powinno mieć odzwierciedlenie na płaszczyźnie społecznej, co wyrażałoby się w rozwoju programów edukacyjnych oraz sieci profesjonalnego wsparcia dla rodziców. Zakłada to większą dostępność usług specjalistów, którzy wspierają prawidłowy rozwój relacji emocjonalnej między rodzicem i dzieckiem. Jest to szczególnie ważne w przypadku rodzin z dziećmi cierpiącymi na zaburzenia rozwoju, głębokie zaburzenia emocjonalne lub zachowania. Potrzebne są dalsze badania naukowe podejmujące omawianą problematykę, których celem byłaby dalsza analiza i wyjaśnianie opisywanych zależności. Kluczowy jest taki rozwój świadomości społecznej oraz zmiana praktyk w zakresie relacji rodzic-dziecko, w którym akcentowane będzie znaczenie atmosfery emocjonalnej rozwoju dziecka dla jego funkcjonowania poznawczego, emocjonalnego, społecznego, a w dalszej kolejności szkolnego i zawodowego.

Piśmiennictwo

1. Akhtar S. Comprehensive Dictionary of Psychoanalysis. Londyn: Karnac Books; 2009.
2. James W. Principles of psychology. New York: Henry Holt; 1890.
3. Fonagy P, Gergely G, Jurist EL, Target M. Affect Regulation, Mentalization, and the Development of the Self. Londyn: Karnac; 2002.
4. Allen JG, Fonagy P, Bateman AW. Mentalizing in Clinical Practice. Waszyngton: American Psychiatric Publishing, Inc.; 2008.
5. Fonagy P, Leigh T, Steele M, Steele H, Kennedy R, Matton G, Target M, Gerber A. The relation of attachment status, psychiatric classification, and response to psychotherapy. J Consult Clin Psychol. 1996; 64(1): 22–31.
6. Dunn J, Brown J, Beardsall L. Family talk about feeling states and children's later understanding of other's emotions. Develop Psychol. 1991; 27: 448–455.
7. Dunn J, Brown J, Slomkowski C, Telsa C, Youngblade L. Young children's understanding of other people's feelings and beliefs: Individual differences and their antecedents. Child Develop. 1991; 62: 1352–1366.
8. Perner J, Ruffman T, Leekam SR. Theory of mind is contagious: You catch it from your sibs. Child Develop. 1994; 65: 1228–1238.
9. Dunn J. The beginnings of social understanding. Londyn: Blackwell Publishing; 1988.
10. Main M. Metacognitive knowledge, metacognitive monitoring, and singular (coherent) vs. multiple (incoherent) models of attachment: Findings and directions for future research, W: Attachment across the life cycle, Parkes MC, Stevenson-Hinde JC, Marris P (red.). Londyn: Tavistock-Routledge; 1991. 127–159.
11. Kielar-Turska M, Białecka-Pikul M. Wczesne dzieciństwo. W: Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka, Harwas-Napierała B, Trempała J (red.). Warszawa: PWN; 2008. 47–82.
12. Kasari C, Sigman M. Linking Parental Perceptions to Interactions in Young Children with Autism. J Autism Dev Disord. 1997; 27(1): 39–57.
13. Rosenthal R, Jacobson L. Pygmalion in the classroom. Winston, New York, Holt, Rinehart; 1968.
14. Winnicott DW. The theory of the parent-infant relationship. W: The Maturation Processes and the Facilitating Environment, International Universities Press. Nowy Jork; 1965. 37–55.
15. Bateman A, Fonagy P. Mentalization based treatment for borderline personality disorder. World Psychiatry. 2010; 9: 11–15.
16. Target M, Fonagy P. Attachment and reflective function: Their role in self-organization. Dev Psychopathol. 1997; 9: 679–700.
17. Pisula E. Autyzm i przywiązanie. Studia nad interakcjami dzieci z autyzmem i ich matek. Gdańsk: GWP; 2003.
18. Slade A. Parental reflective functioning: An introduction. Attach. Human Develop. 2005; 7: 269–281.
19. Dix T. The affective organization of parenting: Adaptive and maladaptive processes Psychol. Bull. 1991; 110: 3–25.
20. Sharp C, Fonagy P. The Parent's Capacity to Treat the Child as a Psychological Agent: Constructs, Measures and Implications for Developmental Psychopathology. Oxford: Blackwell Publishing; 2008.
21. Minuchin S, Baker L, Rosman B, Liebman R, Milman L, Todd T. A conceptual model of psychosomatic illness in children: Family organization and family therapy. Arch Gen Psychiatry. 1975; 32: 1031–1038.
22. Baron-Cohen S, Tager-Flusberg H, Cohen, DJ. Understanding other minds: Perspectives from autism. Oxford, Oxford University Press; 1993.
23. Attwood T. Zespół Aspergera. Kompletny przewodnik. Gdańsk: Harmonia Universals; 2013.
24. Tomasello M, Carpenter M, Call J, Behne T, Moll H. Understanding and sharing intentions: The origins of cultural cognition. Behav Brain Sci. 2005; 28: 675–691.

Praca przyjęta do redakcji: 27.06.2014

Praca przyjęta do druku: 18.10.2014

Źródło finansowania: Praca nie jest finansowana z żadnego źródła.
Konflikt interesów: Autorzy deklarują brak konfliktu interesów.

Adres do korespondencji:

Karolina Dejko
ul. Bandurskiego 66/10
31-515 Kraków
tel: 609 356 584
e-mail: karolina.dejko@gmail.com
Katedra Psychiatrii Collegium Medicum
Uniwersytet Jagielloński